

Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione

Daniele Martinez

L'indagine sulle valutazioni di Gramsci riguardo l'attivismo pedagogico richiede, per essere ben compresa, alcune precisazioni in merito ai rapporti tra il pensatore sardo e la matrice filosofica pragmatista, in particolare quella che fa riferimento alla pedagogia di John Dewey. La storia di questa relazione non è facilmente ricostruibile. Come affermava Dario Ragazzini nel 1976 «Gramsci [...] non conosceva molto l'attivismo vero e proprio»¹. Nei *Quaderni del carcere* il nome di Dewey ricorre solo una volta, nella citazione di un'articolo di Vittorio Macchioreo². Molto probabilmente, al di là delle condizioni di detenzione carceraria, ciò può essere giustificato guardando «al compito che Gramsci si era dato, di ricognizione del terreno nazionale dello scontro di classe e quindi anche di confutazione del neo-idealismo italiano, conducendo una battaglia culturale e politica i cui frutti si sarebbero visti all'atto della pubblicazione dei *Quaderni* nel dopoguerra»³. In Italia questo incontro con Dewey avverrà, in modo più capillare, dopo la seconda guerra mondiale, generando un ampio dibattito tra pedagogia di ispirazione laica e pedagogia di matrice marxista⁴. Tra i

¹ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 207.

² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, 4 voll., Quaderno 4, p. 516. Da questo momento in poi i richiami ai *Quaderni* verranno gestiti all'interno del testo, indicando soltanto il numero del quaderno e la pagina. Al contrario, i riferimenti all'apparato critico, contenuto nel quarto volume (da p. 2363 a p. 3670), saranno indicati in nota con la lettera Q. e il numero di pagina.

³ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, cit., p. 208.

⁴ Il gruppo fiorentino di Ernesto Codignola, radunato intorno alla casa editrice «La Nuova Italia» e alla rivista «Scuola e città», si occuperà della diffusione di idee pedagogiche ispirate all'attivismo e, in particolare, al pragmatismo deweyano. Del resto, nel dopoguerra, Dewey sarà la «grande scoperta» della pedagogia italiana. Nei confronti della scuola italiana, ancora fascista nello spirito e nella gestione, il messaggio del pensatore americano apparirà come «uno

libri propriamente attivisti posseduti da Gramsci in carcere è presente solo *L'école active* di Adolphe Ferrière⁵.

Tuttavia non si possono tacere somiglianze e incroci che attraversano il pensiero gramsciano, sebbene con le dovute cautele invocate da Garin per quanto riguarda l'unione marxismo-pragmatismo, nel non «lasciarsi sedurre da possibili incontri (o dialoghi) di superficie senza andare a fondo nell'analisi storico-critica»⁶. In particolare va ricordato come la penetrazione del pragmatismo in Italia era già avvenuta, almeno in parte, agli inizi del Novecento. Le riviste fiorentine, il «Leonardo» e la «Voce», dirette dalla coppia Papini-Prezzolini, avevano rappresentato uno degli strumenti di diffusione della *filosofia d'oltreoceano* nel tentativo di «sprovvincializzare la cultura italiana» e in «consonanza» con l'introduzione di «nuovi approcci educativi»⁷. Gramsci non era digiuno di queste letture, essendo spesso la sua attività giornalistica attenta ai dibattiti culturali della realtà italiana del tempo. L'arrivo della pedagogia di John Dewey avveniva, invece, sotto l'egida del neoidealismo per interesse di Giuseppe Lombardo Radice e Guido De Ruggero, «solo che le sue dottrine erano state prontamente, e forse con troppa sicurezza, inquadrate e assorbite negli schemi della filosofia allora dominante in Italia»⁸. Se infatti nel 1913 era stato tradotto *Il mio credo pedagogico* di Dewey da Luigi Oliva, Lombardo Ra-

strumento di rottura». Infatti, in Italia, i deweyani saranno tutti «antifascisti, democratici di tendenza generalmente progressista con simpatie socialiste». Di loro si parlerà come uomini di «terza forza», perché porranno sinceramente un'alternativa pedagogica e culturale per lo sviluppo democratico della società italiana, senza richiamare la contraddizione o lo scontro, ma la costruzione di un progetto credibile per tutte le forze sociali progressiste. Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 56-57. Per ulteriori approfondimenti sul dibattito del dopoguerra cfr. D. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia*, in «Riforma della scuola», 8-9, 1976, pp. 11-25; P. Maltese, *Lettture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010, pp. 29-47; A. Granese, *Pedagogia laica e indagine marxista*, in «Riforma della scuola», 8-9, 1976, pp. 5-9; R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni Editore, 1982, pp. 163-94.

⁵ Q. 3130. Adolphe Ferrière è una figura importante dell'ambiente ginevrino, soprattutto come promotore e organizzatore. Costituisce, insieme a Claparède, il *Bureau international des écoles nouvelles*, introduce in ambito pedagogico l'espressione di «scuola attiva» (coniatà da Pierre Bovet), partecipa alla redazione della «Carta per l'educazione nuova». Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 85-90.

⁶ E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900-1960*, Roma-Bari, Laterza, 1997⁴, vol. II, p. 517, nota 21.

⁷ Un'indagine accurata è quella di C. Meta, *Antonio Gramsci e il pragmatismo. Confronti e intersezioni*, Firenze, Le Càriti Editore, 2010, p. 145: «Viene allora da pensare, proprio osservando la modernità della riflessione gramsciana in merito alle questioni educative, che egli abbia avuto modo di conoscere o quanto meno di subire l'influenza di testi pedagogici che avevano circolato in Italia. In particolare quelli provenienti dalla cultura americana di impronta pragmatista si caratterizzarono per la capacità di innovazione nei metodi e nelle analisi proposte».

⁸ G. Federici Vescovini, *La fortuna di John Dewey in Italia*, in «Rivista di filosofia», 1, 1968, p. 53.

dice, per la biblioteca popolare di pedagogia, nella collana *Scuola e vita*, aveva fatto tradurre *Scuola e società* da Giuseppina Di Laghi nel 1915. La stessa, nel 1924, aveva curato la traduzione di un volumetto sugli esperimenti didattici della scuola elementare *Horace Mann* di New York, premettendo un'introduzione che tracciava «un profilo abbastanza preciso del pensiero pedagogico del Dewey»⁹. Piccole tracce di un'incipiente entrata, nel panorama italiano, di nuove proposte educative e di cui è possibile riscontrare nel pensiero gramsciano accenni certo non significativi ma pur sempre presenti.

Come sottolineava Siciliani de Cumis, in un articolo del 1978, sembrano «tutt'altro che accidentali ed estrinseche le convergenze tra il pensiero di Dewey e quello di Gramsci». Infatti, «al di là della quantità e del tipo delle citazioni puntuali, ciò che più conta è difatti il parallelismo evidente e l'intrecciarsi non episodico ma sostanziale delle "categorie" più rappresentative della "filosofia" di entrambi»¹⁰. Oppure, in tempi più recenti, va ricordata l'originale proposta di Cornel West con il suo «pragmatismo neogramsciano», che ritraduce le categorie dei *Quaderni* nella realtà contemporanea degli Stati Uniti. West legge in Gramsci una teoria del potere *pluricausale*, che trova la sua maggiore espressione nell'«egemonia» e nel «concetto di *blocco storico*». Non molto dissimile dunque dal «metodo di Dewey» e di cui «sicuramente rispetto a quest'ultimo non sembra lontano il marxismo di Gramsci»¹¹. Fermo restando il suggerimento di Ragazzini, che vede profonde «differenze» tra l'elaborazione pedagogica gramsciana e gli indirizzi attivistici di Dewey¹², vale la pena considerare che il pensatore sardo, probabilmente, non era del tutto alieno dalla conoscenza di tali motivi.

⁹ *Ibidem*, pp. 64-65 e note 40-41. Il libro in questione si intitola G. Di Laghi (a cura di), *Una scuola elementare di New York - Documenti didattici della Scuola Horace Mann*, tradotti e riassunti a cura di G. Di Laghi, Firenze, ed. «La Voce», 1924. In riferimento al saggio introduttivo Ead., *Il pensiero pedagogico di John Dewey*, *ibid.*, pp. 7-21, cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983 p. 68: «Tale scritto è piuttosto modesto, non si distingue per vera originalità critica e valutativa ma attesta informazione e appare pertanto di indubbia utilità. Una vera caratterizzazione pedagogico-culturale di Dewey in realtà non emerge, ma appare confermata una parte della sua importante tematica educativa, come la peculiarità dinamica del bambino teso a crescere e quindi disponibile a dimensioni polivalenti. E ancora appaiono il punto di partenza concreto della sua dimensione ambientale da non trascurare, intessuta di simpatia, la centralità del motivo dell'interesse [...], la responsabilità dell'insegnante come mediatore culturale di fronte all'interesse, plastico, del bambino». Il volume di G. Di Laghi è presente nel *Fondo Gramsci*, cfr. Q. 3137.

¹⁰ N. Siciliani de Cumis, *La "logica" di Dewey e la "praxis" di Gramsci*, in «Scuola e città», 8, 1978, pp. 306-07.

¹¹ G. Liguori, *Dewey, Gramsci e il «pragmatismo neogramsciano» di Cornel West*, in «Critica marxista» nuova serie, 3, 1995, pp. 64-65: «Questo è il motivo per cui il pragmatista Cornel West, che non a torto si sente erede della tradizione culturale che ha origine in Emerson e che «culmina» in Dewey, si proclama neogramsciano: il marxismo di Gramsci, a differenza del marxismo *monocausale* imperniato aprioristicamente sulla centralità del conflitto di classe, lo aiuta a leggere i conflitti specifici della società in cui vive, in primo luogo la razza».

¹² D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, cit., p. 219.

1. *L'Attivismo*

La polemica gramsciana si concentra soprattutto sulla «pedagogia di Rousseau» e «la tradizione roussoiana-bergsoniana, nonché l'attivismo idealistico di derivazione gentiliana»¹³. La trattazione più completa sugli esperimenti riconducibili all'attivismo si trova in una nota dei *Quaderni*. Gramsci cita un articolo apparso sul «Marzocco» il 13 settembre 1931, a cura di Guido Ferrando. L'autore dell'articolo riporta le considerazioni di Carleton Washburne¹⁴, pedagogista americano, che in giro per l'Europa raccoglieva le sue impressioni sulle scuole progressive nel libro *New Schools In The Old World*. Questa nota è importante soprattutto per le considerazioni di Gramsci in merito agli esperimenti educativi che vengono citati dal Washburne. La Public School di Oundle, con il suo sistema di unione tra attività manuale e intellettuale, fa sorgere il dubbio che tale accostamento non avvenga in modo organico ma semplicemente meccanico, senza una relazione diretta tra le due attività. La scuola femminile di Streatham Hill fondata sul sistema Dalton¹⁵, che viene polemicamente inteso come «estensione alle scuole medie del metodo di studio seguito nelle università italiane». L'esperimento condotto da O'Neill nel villaggio di Kearsley¹⁶, basato sull'abolizione di ogni programma di studio; le scuole di Amburgo dirette da Gläser; la scuola di Cousinet in Francia e quella di Glarisegg in Svizzera. In sostanza, Gramsci intravede il rischio, per questi esperimenti, di caratterizzarsi secondo un approccio «snobistico», sia

¹³ G. Urbani, *Attivismo pedagogico e metodo dialettico*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo: scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1967, p. 416: «Gramsci conosce poco la pedagogia del pragmatismo nonché gli sviluppi della "progressive education" americana; così pure non appare molto informato sulla pedagogia "scientifica" che, dalla Montessori al Decroly, trovò l'approdo più originale nell'indirizzo della scuola psicologica ginevrina di Claparède e Piaget».

¹⁴ Id., *Note alla V sezione*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, cit., p. 455, nota 49: «Creatore del "sistema di Winnekt", dal nome della località suburbana di Chicago, dove nel 1919 egli fu chiamato ad occupare la carica di sovrintendente scolastico. Il sistema tende ad integrare l'esigenza sociale prevalente nella pedagogia del Dewey con quella di un "insegnamento individualizzato", e si caratterizza didatticamente per l'abolizione della classe e per il largo uso di tests (d'avviamento e di controllo). L'autorità di Washburne era già molto grande negli Stati Uniti nel 1930 ed il suo metodo assai diffuso era noto anche in Europa. Nel 1945 egli fu, anche, consulente del governo militare alleato in Italia per le questioni scolastiche». Sul tema cfr., inoltre, A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007, pp. 111-13.

¹⁵ Il Dalton Laboratory Plan, promosso da Helen Parkhurst, allieva di John Dewey, prende corpo nelle scuole della città di Dalton in Massachusetts come metodo che, pur considerando importante la classe come «unità organizzativa», si pone l'obiettivo di adattare l'apprendimento sui tempi propri dell'allievo. Attraverso un contratto con l'insegnante, il materiale didattico di ogni materia viene svolto secondo modalità e tempi di attuazione propri per ciascun allievo. Cfr. G. Chiosso, *op. cit.*, pp. 109-10.

¹⁶ Il riferimento qui è problematico. Per una ricostruzione cfr. P. Maltese, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2008, p. 296, nota 73.

per la difficoltà di applicare su vasta scala tali metodi, che gli appaiono come casi «eccezionali», sia perché queste scuole non si pongono realmente l'obiettivo di «un tipo di scuola che educhi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui» [Q. 9, pp. 1183-85]. Quest'ultima considerazione rimanda, implicitamente, a una nota dei *Quaderni* sulla struttura della vita universitaria italiana, accusata di abbandonare gli studenti a se stessi e quindi incapace di venire incontro ai bisogni delle classi povere [Q. 1, pp. 12-13], come a un articolo pubblicato sull'«Avanti!» in merito alle Università popolari, considerate un «surrogato» incapace di fare dell'«insegnamento [...] un atto di liberazione», perché caratterizzate da una didattica nozionistica, che non ha nulla del metodo universitario, dunque falsamente democratiche¹⁷.

Come suggerisce Manacorda, è molto probabile che la diffidenza di Gramsci verso l'attivismo, soprattutto nei suoi risvolti anti-autoritari (si pensi, per esempio, a Vera Schmidt che apre un asilo a Mosca nel 1921), si spieghi anche con l'interesse per l'esportazione di tali esperimenti in Unione Sovietica (in cui studiavano i figli Delio e Giuliano), favoriti dalla «Krupskaja, moglie di Lenin e tra i responsabili della nuova pedagogia sovietica»¹⁸. Oltre a tenere presente quest'ultimo punto, il nesso che bisogna chiarire è quello relativo all'accostamento che Gramsci opera tra la polemica verso l'attivismo e pedagogia idealistica¹⁹. Secondo Broccoli, mancandogli dati e notizie, Gramsci si rivolge verso l'ambiente educativo Svizzero dello «spontaneismo ginevrino», non sempre «con sufficienti argomentazioni», operando un parallelo con la pedagogia idealistica italiana. Il rischio concreto, non tenendo «conto di queste circostanze», è – per gli interpreti – quello di costruire un «antiattivismo gramsciano», oppure di edificare su di un vuoto una «forma di revisionismo attivistico». Alla base di tutto il discorso gramsciano sul «progressivismo pedagogico» c'è l'intuizione «che si tratti di aspetti di un democraticismo tipico della società borghese industrializzata, con ampie venature di motivi illuministici che per lui sono inaccettabili»²⁰. La sua riflessione si innesta su una constatazione storica: la crisi di egemonia che attraversa «i gruppi di intellettuali»

¹⁷ A. Gramsci, *L'Università popolare*, in «Avanti!», 29 dicembre 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 61-64.

¹⁸ Cfr. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*, Roma, Armando Armando, 1970, p. 125.

¹⁹ Cfr. G. Lombardi, *Gramsci e l'educazione dei figli*, in P. Rossi (a cura di), *Gramsci e la cultura contemporanea*, Atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967, Roma, Editori Riuniti, 1969, vol. II, p. 269: «Gramsci non ebbe modo di conoscere compiutamente il pensiero dei pragmatisti ed in particolare di Dewey, e dovette di necessità giudicare il movimento della scuola attiva alla stregua delle formulazioni degli epigoni nei quali era già cominciata quella mitizzazione metodologica che doveva portare l'attivismo, nato con finalità strettamente democratiche, a servire da bagaglio teorico per intenti conservatori, se non addirittura reazionari».

²⁰ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. 173-74.

nella prima metà del XX secolo. Il limite viene rintracciato nell'incapacità di creare una cultura di massa tale da favorire una «riforma intellettuale e morale» [Q. 8, p. 1076] che sottragga la cultura italiana dall'azione pervasiva dei ceti intellettuali tradizionali legati al mondo cattolico²¹. Un aspetto di questo stato di subalternità Gramsci lo ritrova nell'introduzione della religione nelle scuole inferiori, come sintomo di una più grande accettazione della presenza capillare del cattolicesimo nella vita pubblica italiana. Il programma scolastico elaborato da Croce nel 1921, la riforma Gentile del 1923 e, soprattutto, il concordato del 1929 rappresentano, per il *carcerato*, i fatti concreti di questa rinuncia. La grande «conquista civile», di dimensioni mondiali, che Gramsci riconosce al Croce, che «l'uomo moderno può e deve vivere senza religione e si intende senza religione rivelata o positiva o mitologica», si infrange sullo scoglio dell'azione politico-pedagogica. La posizione di Croce e degli idealisti in genere non è conseguente. Gramsci fa propria l'idea crociana della «religione» come «concezione del mondo [...] con una morale conforme», ossia di una «filosofia» che diventa «fede» in quanto «stimolo [...] all'attività etico-politica concreta, di creazione di nuova storia».

Una concezione del mondo non può rivelarsi valida a permeare tutta una società e a diventare «fede», se non quando dimostra di essere capace di sostituire le concezioni e fedi precedenti in tutti i gradi della vita statale. Ricorrere alla teoria hegeliana della religione mitologica come filosofia delle società primitive (l'infanzia dell'umanità) per giustificare l'insegnamento confessionale sia pure nelle scuole elementari non significa altro se non ripresentare sofisticata la formula della «religione buona per il popolo» e in realtà abdicare e capitolare dinanzi all'organizzazione clericale. Non può non essere rilevato inoltre che una fede che non si riesce a tradurre in termini «popolari» mostra per ciò stesso di essere caratteristica di un determinato gruppo sociale [Q. 10, pp. 1217-18].

Il riferimento sottinteso è alla crociana religione della libertà, che non riesce a diventare «elemento pedagogico nell'insegnamento», ma si traduce in una «religione per un piccolo numero di intellettuali» [Q. 10, pp. 1230-32]. Il limite intrinseco, fa notare Broccoli, «della borghesia e dei filosofi borghesi», consiste in uno scarto tra esigenza diffusiva della «propria concezione del mondo» e mancanza di «omogenizzazione e [...] fusione con le altre classi [...], pena la propria distruzione di classe»²². Allora, l'introduzione della religione nelle scuole inferiori rappresenta un momento di capitolazione dell'«egemonia liberale» dinanzi l'organizzazione clericale, velata da posizioni teoricamente deboli (il popolo bambino)²³. Si comprende, così, come Borghi

²¹ G. Urbani, *op. cit.*, p. 261.

²² A. Broccoli, *op. cit.*, pp. 114-15.

²³ Cfr. F. Frosini, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2003, p. 188.

possa affermare che alla fine «cattolici e idealisti facevano un fronte comune col fascismo» offrendo «l'arma centrale della loro pedagogia» nell'idea «della superiorità delle attività intellettuali e spirituali su quelle economiche e produttive e della adeguatezza delle esistenti strutture della società a questa gerarchia di valori e di fini»²⁴.

2. Le «curiose involuzioni»

Più articolato, invece, è il rapporto di Gramsci con Giuseppe Lombardo Radice. Il confronto di Gramsci con quest'ultimo, non a caso al centro di numerose indagini nell'area pedagogica, è centrale nel nostro discorso in ragione delle caute e pur tuttavia significative aperture del pedagogista siciliano rispetto ad alcuni principi propri delle cosiddette *scuole nuove*. Difatti, come segnala Aureliana Alberici, non solo nell'architettura concettuale di Lombardo Radice entrano alcuni elementi attivistici, ma questi assume il lavoro quale caposaldo didattico. Evidentemente si trattava d'una apertura di una certa importanza, che si riscontrava tanto per l'attenzione e il valore assegnato alla cultura popolare, quanto per l'introduzione del lavoro nell'ambito dell'esperienza scolastica, fino a giungere al tema della spontaneità.

Negli anni giovanili il pensatore sardo aveva già dimostrato un interesse per le problematiche educative e per il ruolo centrale che l'istruzione veniva ad assumere nel riscatto dei gruppi marginali. La concezione della cultura di Gramsci, in quel periodo, seppure ammantata di venature idealistiche, è già fortemente indirizzata verso il rifiuto di una concezione spontaneistica. La cultura è «organizzazione e presa di possesso della propria personalità, è comprensione del proprio valore storico» e non «sapere enciclopedico in cui l'uomo [...] è visto» come un «recipiente da empire e stivare di dati empirici [...] che egli dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario», perché «l'uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica e non natura»²⁵. La fondazione, nel 1917, del *Club di vita morale* per adulti, andava in questa dire-

²⁴ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 224: «L'isolamento del momento intellettuale e spirituale da quello economico come momento egemonico consacrava e razionalizzava l'attuale stratificazione sociale e fissava nel loro stato di soggezione, come ad un destino, i ceti operai. Nella svalutazione del momento economico, nella polemica contro la rivendicazione della importanza del momento dell'economicità, del lavoro, della produzione materiale nell'ambito della vita spirituale cattolici e idealisti conducevano congiunti una battaglia contro il socialismo». Cecilia Motzo Dentice di Accadia, replicando a Borghi, ricordava come la scelta gentiliana si iscriveva nel solco della riflessione hegeliana sulla religione quale «elemento di serietà di carattere e di formazione spirituale». Non quindi un'accettazione supina della pressione da parte delle «forze politiche fasciste e clericali», ma una scelta meditata dallo stesso Gentile «fin dal 1907, nel Congresso di Napoli della Federazione degli insegnanti medi». Cfr. C. Motzo Dentice di Accadia, *Intervento, ibid.*, p. 253.

²⁵ A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, in «Il Grido del Popolo», 29 gennaio 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-18*, cit., pp. 23-25.

zione. Questo progetto pedagogico era frequentato da giovani operai, «all'interno del quale Gramsci svolgeva la funzione di *excubitor*». Non si trattava di «un gruppo di studio disinteressato», l'obiettivo era creare «un organismo integrale che si autoeducava permanentemente scommettendo sull'autonoma pratica di ricerca di ciascuno dei suoi membri, una comunità morale al cui interno si anticipavano comportamenti» che Gramsci riteneva adatti alla futura società socialista²⁶. Il metodo «attivo di seminario adottato dai membri del Club», in cui Gramsci aveva la funzione di *excubitor*²⁷, consisteva «nell'assegnare come compito la lettura di un testo», o dello stesso Lombardo Radice, di Croce e di Salvemini, o il *Manifesto del partito comunista* di Marx. Si richiedeva poi la «stesura di uno schema di relazione», che in un dibattito successivo sarebbe stato sottoposto «alle obiezioni e alle proposte dei compagni». Per Gramsci era fondamentale «l'esigenza del controllo reciproco», nonché la costituzione di una sorta di «comunione intellettuale e morale»²⁸. Chi apparteneva al *Club di vita morale* «doveva rendere conto del proprio operato giornaliero», senza omettere niente. Il proprio «privato inteso come [...] rifugio» veniva annullato. Si era continuamente esposti al «giudizio altrui». Gramsci era intimamente convinto che «l'idea» di «un ambito [...] ristretto, all'interno del quale l'individuo era assolutamente sovrano», come «territorio che non poteva essere sfiorato neppure dalle leggi dello Stato», fosse da «spazzare via». Il suo obiettivo era «insegnare [...] quella speciale disciplina senza la quale nessuna organizzazione poteva sopravvivere»²⁹. Manacorda ci ricorda che in quegli anni Gramsci è per certi versi ancora un sostenitore della scuola classica, poiché considera essenziale l'aspetto *disinteressato* della formazione umanistica, che ritiene doveroso introdurre anche nelle scuole professionali destinate al proletariato torinese, in quanto la cultura deve essere «educativa e non informativa»³⁰ – aspetto che si preciserà meglio nel periodo *ordinovista*, quando la ricerca del principio educativo incontrerà l'*americanismo* e si perfezionerà nella successiva elaborazione carceraria³¹. Gramsci stesso aveva scritto una lettera a Lombardo Radice mentre questi si trovava al fronte, per chiedere consigli su come indirizzare in maniera proficua tale *Club*, dove si proponeva «la discussione disinteressata di problemi etici e morali, la formazione di una abitudine alla ricerca, alla lettura fatta con disciplina e metodo,

²⁶ P. Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 87.

²⁷ Maltese riporta la traduzione di *excubitor* secondo Manacorda. Cfr. *ibidem*, p. 194: «Il significato più esatto, quello che Gramsci voleva esprimere, è quello di “sollecitatore, suscitatore, risvegliatore, ridestatore, promotore”».

²⁸ M. A. Manacorda, *op. cit.*, pp. 24-25.

²⁹ M. Petrini, *Gramsci e la “novità pedagogica” del Club di vita morale*, in «Scuola e città», 11, 1997, p. 469.

³⁰ A. Gramsci, *Uomini e macchine*, in «Avanti!», 29 dicembre 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-18*, cit., p. 59. Cfr. M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 29.

³¹ Sull'argomento cfr. V. Orsomarso, *La ripresa gramsciana e il principio educativo*, in «Studi sulla formazione», 1, 2012 pp. 221-35.

all'esposizione semplice e serena delle convinzioni». Ricevette però una brusca risposta negativa³².

L'importanza di Lombardo Radice nell'ambito della pedagogia italiana di quegli anni è indubbiamente riconosciuta anche da Gramsci. È addirittura plausibile sostenere che i motivi gramsciani di questo periodo hanno delle forti tangenze con gli «scritti di molti idealisti», che andavano dalla denuncia di una scuola troppo chiusa in se stessa, sino alla mancanza di un rapporto di collaborazione educativa. Il richiamo al «modello del Rinascimento»³³, tipico dell'idealismo, che poi troveremo anche in Gramsci col riferimento alla figura di Leonardo da Vinci³⁴, il «rigorismo morale» come sottofondo del *Club di vita morale*, erano tutti motivi che potevano in qualche modo avere un'origine comune, rintracciabile in Antonio Labriola, punto di riferimento dell'anti-positivismo italiano. In ogni modo, con Gramsci queste coordinate si tradurranno in un distacco sempre più marcato dall'idealismo, sino all'elaborazione di una originale proposta educativa più incline a risaltare le ragioni del socialismo³⁵.

La già citata Aureliana Alberici, in un articolo del 1968 compreso in un numero monografico di «Scuola e città» interamente dedicato a Lombardo Radice, analizza affinità e divergenze tra i due pensatori. Entrambi partono da una constatazione comune: «la crisi emergente nella vita nazionale» dovuta alla «mancanza di consapevolezza nelle proprie funzioni da parte delle classi sociali», ossia «dal distacco e dalla incomprendimento tra il popolo, la classe dirigente e gli intellettuali». È sulla relazione cultura-lavoro che emergono, però, delle significative analogie e, al contempo, delle vistose differenze. Il tema dell'inserimento didattico del lavoro è, se vogliamo, un motivo di natura attivista, e così, in effetti, Lombardo Radice, secondo Alberici, lo declina: il lavoro come attività. In Gramsci il valore pedagogico del lavoro si risolve nel rapporto uomo-natura, in «un concetto di lavoro inteso come attività che permette all'uomo di modificare concretamente la realtà naturale in cui è inserito e gli consente di essere consapevole degli effetti del suo agire», mettendo integralmente in discussione la struttura del sistema scolastico e la dimensione didattica. Lombardo Radice, invece, ragiona sempre all'interno della dicotomia scuola classica-scuola professionale. Il significato dell'introduzione del lavoro nella scuola, caratterizzato in senso «etico-sociale», è sicuramente «un'innovazione rispetto al puro tecnicismo e meccanicismo vigente in molte scuole del tempo», solo che, suggerisce Alberici, Lombardo Radice concepisce il mondo della scuola e il momento educativo «al di sopra della lotta politica». Il momento del lavoro nell'ambito della scuola viene «sussun-

³² A. Gramsci, *Lettera a G. Lombardo Radice*, marzo 1918, in Id., *Lettere 1908-1926*, a cura di A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, pp. 92-93.

³³ M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 35.

³⁴ Sul significato che assume in Gramsci si veda D. Ragazzini, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002, pp. 75-93.

³⁵ M. A. Manacorda, *op. cit.*, pp. 36-37.

to» nella dimensione generica di «attività», caratterizzato in senso economico e produttivo, mentre la cultura vera e propria rimane appannaggio esclusivo dell'istituto classico. Non c'è integrazione tra la dimensione culturale e quella specificamente lavorativa, perché quest'ultima rappresenta un'«attività vicina alle altre». Mentre in Gramsci il momento educativo si integra con il contesto sociale e ogni soluzione educativa richiede uno sforzo coordinato su più livelli, Lombardo Radice, sempre a parere della studiosa, isola il mondo della scuola e i suoi attori da quel contesto, così che ogni forma di sperimentazione rimane chiusa nel recinto scolastico³⁶.

Si può, dunque, concludere che l'accettazione di motivi attivistici da parte di Lombardo Radice in realtà genera una trasfigurazione all'ombra dell'idealismo. È bene ricordare che l'attivismo si caratterizza come un movimento che si esprime in una pluralità di forme, ma che mantiene però inalterati alcuni principi di base: la fondazione psicologica della didattica, la centralità del mondo dell'infanzia ed il compito di rinnovamento democratico della società affidato alla pedagogia³⁷. Sebbene le *Lezioni di didattica* vennero accolte dal Ferrière come un libro ascrivibile al movimento dell'attivismo, l'insistere sul concetto di spontaneità, tematica centrale per la corrente delle «scuole nuove», non trasforma *tout court* Lombardo Radice in un attivista: infatti quei principi gli rimangono sostanzialmente estranei³⁸. Sta di fatto, però, che se vogliamo comprendere appieno i termini dell'antisponaneismo gramsciano è anche alla fonte idealistica di Lombardo Radice che dobbiamo guardare³⁹.

Gramsci, in una nota del *Quaderno I*, definisce come «curiose involuzioni» questo passaggio di principi inerenti all'attivismo nella pedagogia idealistica, ovvero «nelle dottrine di Gentile e del Lombardo Radice». In particolare la sua attenzione si focalizza su alcuni motivi della scuola attiva: «la collaborazione amichevole tra maestro e alunno; la scuola all'aperto; la necessità di lasciare libero, sotto il vigilante ma non appariscente controllo del maestro, lo sviluppo delle facoltà spontanee dello scolaro». Rousseau viene identificato come l'an-

³⁶ A. Alberici, *Il rapporto [di Giuseppe Lombardo Radice] con Gramsci*, in «Scuola e città», 12, 1968, pp. 620-27.

³⁷ Cfr. G. Chiosso, *op. cit.*, pp. 53-56.

³⁸ Sul tema si veda G. Bini, *op. cit.*, p. 38-54. Di parere contrario, sebbene con le dovute cautele, è Giacomo Cives, in quanto analizza la parabola evolutiva di Lombardo Radice nell'incontro con l'attivismo di matrice americana. Sostanzialmente il pedagogista catanese, da un iniziale interesse per i temi dell'educazione nuova, avrebbe maturato lentamente un accoglimento dei teoremi pedagogici progressivi, soprattutto nel momento in cui avviene il «decisivo incontro» con l'educatore italo-americano Angelo Patri, in visita alle scuole d'Italia nel 1927. Così che l'idealismo come scelta filosofica di fondo e l'attivismo come alternativa pedagogica sarebbero presenti «in un continuo ricambio dialettico» all'insegna della «mediazione». Cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 57-94.

³⁹ Per un'analisi approfondita e dettagliata della presenza di Lombardo Radice nell'elaborazione educativa gramsciana cfr. P. Maltese, *Lecture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (I parte)*, in «Studi sulla formazione», 1, 2011, pp. 115-22; Id., *Lecture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (II parte)*, *ibid.*, 2, 2011, pp. 103-18.

tedente storico-filosofico della pedagogia ginevrina. Secondo Gramsci, più che di una filosofia, si tratta di una serie di «regole empiriche», nate come «reazione violenta alla scuola e ai metodi dei Gesuiti», quindi non del tutto criticabili, almeno per questo motivo. Il mito della «spontaneità» rappresenta il portato più caratteristico di queste teorie e, come abbiamo detto, il suo uso da parte della pedagogia idealistica ne forza il contenuto, in quanto trasforma un concetto originariamente elaborato come reazione ad una forma di repressione educativa (quella gesuitica) in chiave di immobilismo sociale. Ovvero, immaginare il «cervello del bambino» come un «gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare» significa non considerare che «ogni generazione educa», sempre e comunque, «la nuova generazione». Il momento educativo rappresenta una «lotta» contro le tendenze biologiche, «contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca»⁴⁰. Come Gramsci ripeterà nel confronto epistolare con i familiari, è importante considerare che subito dopo la «nascita» il bambino riceve una quantità tale di informazioni che parlare di «spontaneità» diventa problematico⁴¹.

Inoltre la «scuola», cioè l'attività educativa diretta, è solo una frazione della vita dell'alunno, che entra in contatto sia con la società umana sia con la *societas rerum* e si forma criteri da queste fonti «extrascolastiche» molto più importanti di quanto comunemente si creda. La scuola unica, intellettuale e manuale, ha anche questo vantaggio, che pone contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle «cose» sotto il controllo del maestro [Q. 1, p. 114].

In questa nota del primo quaderno è presente una ricca esplosione concettuale. Sono già delineati alcuni dei temi portanti di tutta la pedagogia gramsciana. Il rifiuto di un'educazione decontestualizzata, la visione del rapporto educativo come esperienza totale, la scuola unica fondata sull'integrazione tra lavoro intellettuale e manuale – che poi in Gramsci è una distinzione solo di forma e non di sostanza, inteso come «attività teorico-pratica dell'uomo» [Q. 12, p. 1541] –, ma soprattutto il ruolo di guida del maestro, quale *intellettuale subalterno*, vero artefice del contatto che il fanciullo instaura con la società e la natura. Se quindi la spontaneità, così come viene concepita dall'attivismo e così come viene ritradotta dall'idealismo, è un tema irricevibile nell'ottica gramsciana, anche il momento strettamente coercitivo ha bisogno di essere meglio definito per intenderne appieno il significato che assume in Gramsci.

⁴⁰ Cfr. L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 221: «La vita personale si configura pertanto agli occhi di Gramsci al pari di quella delle classi operaie e di quella dell'intera umanità come [...] una pedagogia della lotta e dello sforzo. In questo senso egli guarda alla sua stessa vita cercandovi e identificandovi le linee paradigmatiche della sorte della sua epoca».

⁴¹ Cfr. A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di A. Santucci, Palermo, Sellerio, 1996, vol. I, L. 170, a Giulia, 30 dicembre 1929, pp. 299-302.

3. Una «coercizione di nuovo tipo»

La coercizione, nel pensiero gramsciano, ha una gamma di applicazioni articolata, che va dal ruolo che gioca nell'ambito della teoria politica e del sistema produttivo sino alla teoria dell'educazione. Nell'intervento del 1967, al convegno di Cagliari, Borghi ravvisava in Gramsci un isomorfismo tra piano sociale e piano individuale, «tra lo sviluppo del fanciullo nella scuola e quello della comunità»⁴² e dunque, relativamente alle trasformazioni della scuola e della società, si può addirittura leggere criticamente l'identità di politica e pedagogia in Gramsci nei termini d'una subordinazione della seconda nei riguardi della prima. In particolare, proprio la critica allo spontaneismo (educativo) e la predilezione per l'elemento coercitivo potrebbero essere rivelatrici. Difatti, come sottolinea Giuseppe Spadafora, la natura umana viene definita da Gramsci come «essenzialmente» politica [Q. 10, p. 1338], convalidando quindi una connessione profonda tra il piano pedagogico e quello politico, fino all'impossibilità di distinguere le relative sfere di competenza. In Gramsci, il confronto con la tradizione pedagogica si risolve nell'accusa di aver dimenticato che «il problema centrale dell'educazione [...] è quello di governare lo sviluppo umano attraverso l'egemonia che è un atto politico»⁴³. In sostanza, l'educazione si «dà quale momento applicativo del politico, con il che non si attesta tanto una specificità pedagogica, piuttosto la si nega, riaffermandone [...] la subalternità strategica» al piano politico⁴⁴.

Al di là di queste criticità – che meriterebbero ben altro spazio e attenzione – si può affermare che, in generale, la coercizione non ha valore negativo, anche perché Gramsci parla di una «coercizione di nuovo tipo» [Q. 22, p. 2163]. Se dal punto di vista strettamente politico, l'elemento-coercizione sta a indicare un momento ineludibile dell'architettura gramsciana, in quanto specificità dell'egemonia, nel campo pedagogico è possibile distinguere due valenze di tale concetto, una che viene rifiutata, l'altra, invece, accettata. Quando Gramsci scrive, nel confronto epistolare con il figlio Delio, del tirocinio necessario allo studio, lo qualifica come «apprentissage talvolta più difficile di quello di un operaio che vuole acquistare una qualifica professionale», ma assolutamente necessario e che deve cominciare alla sua età⁴⁵. Gramsci si domanda, infatti, se «uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da bambino non avesse coattivamente, per coercizione meccanica, assunto le abitudini psicofisiche appropriate» [Q. 12, p. 1544]. L'assunzione di determinate abitudini è una condizione necessaria, ma non sufficiente. Evidentemente questo sforzo deve essere frutto di

⁴² L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 217. Cfr. D. Ragazzini, *Dall'individuale al sociale*, in *Oltre Gramsci con Gramsci*, numero speciale di «Critica Marxista», 2-3, 1987, pp. 281-305.

⁴³ G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992, p. 85.

⁴⁴ P. Maltese, *Lettture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 250.

⁴⁵ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., vol. II, L. 437, a Delio, 16 giugno 1936, pp. 776-77.

una convinzione spontanea, «per necessità riconosciuta e proposta a se stessi come libertà» [Q. 12, p. 1541] e non derivare soltanto da un'imposizione esterna. Si tratta di «una coercizione di nuovo tipo», che è «autocoercizione, cioè autodisciplina» [Q. 22, p. 2163]. Sembra chiaro che nell'ottica gramsciana l'assunzione di una disciplina interiore, proposta e spontanea, si qualifica come il terreno proprio di riscatto dei gruppi marginali dalla condizione di subalternità⁴⁶. Come ci ricorda Borghi, la «disciplina coercitiva aveva un suono diverso in Gramsci e nei cattolici e idealisti»; per il pensatore sardo «essa era strumento di ascesa e conquista di autonomia; nei cattolici e negli idealisti essa era veicolo di perpetuazione di uno stato di minorità»⁴⁷. Le considerazioni in relazione al mondo cattolico coinvolgono, in particolare, il ruolo dei gesuiti nell'ambito dell'educazione. Le connotazioni sarcastiche ed ironiche che Gramsci rivolge loro, soprattutto nei *Quaderni*, esprimono bene tanto la scarsa simpatia quanto il riconoscimento di un ruolo egemone all'interno della Chiesa. In un articolo del 1917 essi vengono definiti come «abili dialettici, eredi di una tradizione pedagogica, nefasta ai fini dell'elevamento intellettuale e della formazione delle coscienze giovanili, ma scaltrita nei suoi metodi e raffinatamente insinuante»⁴⁸; oppure, quando Gramsci parla dei limiti dell'università popolare, la descrive come «una rinnovazione della scuola gesuitica, in cui la conoscenza viene presentata come qualcosa di definitivo, di apoditticamente indiscutibile»⁴⁹; ancora, i gesuiti sono i rappresentanti di una «scuola meccanica» [Q. 4, p. 487].

La coercizione brutale e meccanica (gesuitica) è da Gramsci rifiutata senza mezzi termini. A tal proposito, da un testo di Benedetto Croce, egli riporta il frammento di una conversazione dell'«herbartiano» Labriola in merito all'educazione di un papuano. La risposta dell'anziano professore cassinate,

⁴⁶ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 224: «La profonda divergenza che separa la pedagogia di Gramsci da quella idealistica e da quella cattolica, che dominavano in Italia negli anni della formazione e del rigoglio del pensiero gramsciano, si misura tenendo presente come per Gramsci la disciplina coercitiva era uno strumento per “accelerare” (questo è il termine caro a Gramsci) lo sviluppo degli strati popolari, in modo da ottenere la loro trasformazione da classe subalterna a classe dirigente e preparare la strada a una società senza classi caratterizzata da effettivi scambi tra tutti i suoi membri e da effettiva partecipazione di tutti alla creazione dei valori culturali e sociali». Di tutt'altro avviso C. Motzo Dentice di Accadia, *Intervento, ibid.*, pp. 251-52: «Io sono d'accordo con una formula ormai storica nella pedagogia moderna: *autorità liberatrice*. [...] Qui devo fare un piccolo chiarimento [...] che l'idealismo avrebbe [...] abusato del concetto di disciplina coercitiva [...] si può dimostrare proprio il contrario: è appunto questa disciplina coercitiva (data questa espressione, che peraltro l'idealismo non adotta), questa disciplina autoritaria che doveva mirare, [...] nel pensiero degli idealisti, alla maturazione della libertà. [...] Quale corrente filosofica più dell'idealismo ha interpretato e avvalorato il concetto di autonomia?».

⁴⁷ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 225.

⁴⁸ A. Gramsci, *La rinascita gesuitica*, in «Avanti!», 15 gennaio 1917; ora in Id., *Cronache torinesi 1913-1917*, a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1980, p. 701.

⁴⁹ A. Gramsci, *L'Università popolare*, in «Avanti!», 29 dicembre 1916; ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, cit., p. 63.

interrogato dai suoi allievi, è verosimilmente indicativa di un abito mentale comune al tempo: «provvisoriamente lo farei schiavo [...] salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad operare qualcosa della pedagogia nostra». Quello che risalta, a parere di Gramsci, è che tale risposta si avvicina al «modo di pensare del Gentile per ciò che riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole primarie». Questa, secondo Gramsci, è una forma di «pseudo-storicismo, di un meccanismo abbastanza empirico e molto vicino al più volgare evoluzionismo». Per considerare «storicamente» tale questione, Gramsci porta l'esempio degli «Inglesi che arruolano reclute tra i popoli primitivi», istruendoli all'uso dei fucili moderni. L'analogia militare porta a vedere il problema sotto il punto di vista di «un gruppo sociale che è giunto a un grado superiore di civiltà», il cui obiettivo è quello di «accelerare il processo di educazione dei popoli o dei gruppi sociali più arretrati, universalizzando e traducendo in modo adeguato la sua nuova esperienza». Dunque, dice Gramsci, «il modo di pensare del Labriola» non è «dialettico e progressivo, ma piuttosto meccanico e retrivo, come quello "pedagogico-religioso" del Gentile», ossia una traduzione dell'uguaglianza «popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione», cioè una «rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo». Anche considerando «necessario ridurre i papuani alla schiavitù per educarli», questa non è una condizione assoluta ma storicamente contingente. L'«errore» di Labriola va quindi individuato, non tanto nella necessità di operare una riduzione in schiavitù, ritenendo «necessaria una fase dogmatica del processo educativo», quanto «nel non prefigurare effettive vie d'uscita dalla situazione della subalternità»⁵⁰.

È necessario anzi che ci sia una lotta in proposito, e questa lotta è proprio la condizione per cui i nipoti e i pronipoti del papuano saranno liberati dalla schiavitù e saranno educati con la Pedagogia moderna. Che ci sia chi affermi recisamente che la schiavitù dei papuani non è che una necessità del momento e si ribelli contro tale necessità è anch'esso un fatto filosofico-storico: 1) perché contribuirà a ridurre al tempo necessario il periodo di schiavitù; 2) perché indurrà gli stessi papuani a riflettere su se stessi, ad autoeducarsi, in quanto sentiranno di essere appoggiati da uomini di civiltà superiore; 3) perché solo questa resistenza mostra che si è realmente in un periodo superiore di civiltà e di pensiero [Q. 11, pp. 1366-67].

⁵⁰ Cfr. P. Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, cit., p. 79. Si veda anche D. Marchi, *La pedagogia di Antonio Labriola*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, pp. 220-21: «Sembra [...] possibile [...] formulare l'ipotesi che il Labriola [...] nell'episodio del papuano, abbia voluto esprimere, in forma critica e paradossale, il concetto che educazione ed autoeducazione presuppongono uno sforzo prolungato ed un impegno rigoroso, concetto che gli proveniva sì dalla sua adesione alle teorie herbartiane ma che aveva maturato anche mediante una attenta analisi della società del suo tempo ed in particolare delle condizioni materiali e spirituali in cui si trovavano i lavoratori italiani».

Gli stessi soggetti sociali, considerati appartenenti ad una cultura inferiore, possono compiere un cammino di liberazione attraverso il momento della lotta. Come spiega Manacorda, alla necessità storica della schiavitù si oppone un'altra necessità altrettanto cogente che è quella della «ribellione»⁵¹. La critica di Gramsci è rivolta verso l'«atteggiamento di estraneità» nei confronti «dell'altro, [...] verso il rifiuto di un'offerta di collaborazione sia sociale che intellettuale»⁵². Gramsci non contesta affatto la presenza di civiltà superiori, in questo senso «egli è assai lontano da certe posizioni di relativismo sociale assoluto», perché riconosce «le specifiche peculiarità di cui è necessario tenere conto». La sua posizione è quella di chi «vuole emancipare comprendendo la necessità storica di una situazione» e non quella «di chi sfruttando la situazione (storica) si adopera per la sua conservazione»⁵³. È il rapporto dirigenti-diretti che viene considerato nella sua globalità: «si vuole che ci siano sempre governati e governanti oppure si vogliono creare le condizioni in cui la necessità di questa divisione sparisca», considerando che essa è solo «un fatto storico, rispondente a certe condizioni» [Q. 15, p. 1752]? Allora,

che nelle scuole elementari sia necessaria un'esposizione «dogmatica» delle nozioni scientifiche o sia necessaria una «mitologia» non significa che il dogma debba essere quello religioso e la mitologia quella determinata mitologia. Che un popolo o un gruppo sociale arretrato abbia bisogno di una disciplina esteriore coercitiva, per essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù, a meno che non si pensi che ogni coercizione statale è schiavitù. C'è una coercizione di tipo militare anche per il lavoro, che si può applicare anche alla classe dominante e che non è «schiavitù», ma l'espressione adeguata della Pedagogia moderna rivolta ad educare un elemento immaturo (che è bensì immaturo, ma tale è vicino ad elementi già maturi, mentre la schiavitù organicamente è l'espressione di condizioni universalmente immature) [Q. 11, p. 1368].

La posizione di Gramsci consiste nel rifiuto della schiavitù-coercizione, così come viene prospettata da certe forme di storicismo. Questo però non significa che una forma di dogmatismo non debba essere presente. Gramsci è abbastanza chiaro su questo punto. Nelle scuole inferiori, quando si ha un rapporto con un elemento ancora immaturo, il «dogmatismo è praticamente imprescindibile» [Q. 12, p. 1548]. Per questo motivo la diversità con lo spontaneismo educativo non potrebbe essere più marcata, mentre la differenza del punto di vista gramsciano rispetto a Gentile e alla pedagogia idealistica è rintracciabile nei contenuti che quel dogmatismo, che possiamo intendere

⁵¹ M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 297.

⁵² L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, p. 216.

⁵³ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, cit., pp. 182-83.

come disciplina esteriore coercitiva, è tenuto a comunicare. Ciò che qualifica o meno la bontà della coercizione è il proposito che anima l'azione educativa. Se si intende mantenere una distinzione tra un gruppo sociale superiore ed uno arretrato non si fa opera di promozione sociale⁵⁴. Se, al contrario, si è coscienti che la situazione di inferiorità di un elemento sociale è una condizione momentanea e contingente, allora la disciplina, che può tradursi meglio in una forma di *autodisciplina*, è il volano che guida ogni tentativo indirizzato in questo senso⁵⁵.

4. *Un dialogo costruttivo*

Questa ricognizione può dare l'abbrivio per riflettere brevemente sul significato che ha ricoperto la posizione di Gramsci nel complesso e variegato panorama dell'attivismo, soprattutto nello spazio della storia nazionale. Occorre dunque chiedersi in che misura quelle proposte teoriche, nel reciproco confronto, abbiano avuto un riscontro concreto nel panorama educativo. Quali sono stati gli elementi filtrati, da ambedue i modelli, nel sistema formativo italiano del dopoguerra e come hanno contribuito a svilupparlo. Cosa hanno rilasciato le riflessioni del pensatore sardo nel dibattito pedagogico contemporaneo e che influenza hanno avuto sulle proposte educative di matrice laica.

Entrando nel merito, è noto che la pedagogia di orientamento marxista aveva già alle spalle – prima, e poi durante e dopo la seconda guerra mondiale – un dibattito aperto e ricco riguardante i problemi dell'educazione⁵⁶.

⁵⁴ A. Broccoli, *op. cit.*, pp. 162-63: «In definitiva, Gramsci avverte chiaramente che Gentile ha ridotto, sia pure “tendenziosamente” e ai fini di classe, lo strumento didattico a momento inferiore della pedagogia, e che il dogmatismo è diventato rappresentazione di valori inferiori (trascendenza-religione), che dovrebbero essere propri dei fanciulli, contro altri (immanenza-filosofia), propri degli adulti».

⁵⁵ Cfr. D. Bertoni Jovine, *Intervento*, in P. Rossi (a cura di), *op. cit.*, vol. I, pp. 241-42: «Il principio pedagogico di Gramsci, tenuto fermo che il momento dell'autorità non si può eliminare dall'educazione, è riassunto da lui stesso presso a poco così: occorre che il momento dell'eteronomia vada scomparendo via via che il fanciullo si sviluppa in intelligenza e volontà acquistando cognizioni e facendo esperienze di vita; occorre che l'autorità sia esercitata in modo da favorire il formarsi dell'autonomia e del potere dell'autoeducazione; occorre che la coercizione esercitata sul fanciullo sia fatta in nome di ideali accettati anche dagli educatori come finalità da raggiungere per il miglioramento della vita sociale, in un dato momento storico».

⁵⁶ Cfr. R. Fornaca, *op. cit.*, p. 61: «Il Partito Comunista Italiano aveva un retroterra di dibattiti scolastici e pedagogici che risalivano a Labriola, al Partito Socialista, a Gramsci, alla fondazione del Partito nel Congresso di Livorno (1921), al periodo della lotta al fascismo, alla Resistenza, alle presenze e alle lotte internazionali, all'attenzione posta al modello scolastico sovietico. Una partecipazione che si fece serrata dopo il 25 luglio, dopo l'8 settembre 1943 e la liberazione al Sud e al Nord, nei congressi, nelle riviste, nei giornali, nelle pubblicazioni delle opere di Gramsci, di Marx, nel dibattito interno. La storiografia italiana ha sostenuto a più riprese che solo negli anni cinquanta (1955) il P. C. I. ha preso effettiva coscienza dei problemi scolastici italiani; non sono di questo avviso perché anche soltanto partendo dal 1943 gli

Giova altresì ricordare che la conoscenza dell'opera gramsciana gettò le basi per una riqualificazione della politica scolastica dell'area facente capo al partito comunista. In particolare, usciti dall'«autarchia culturale» del fascismo alla fine della guerra, molti pedagogisti marxisti si riconobbero nella *lettera* di Gramsci approfondendo gli spunti in relazione all'attivismo, «non avendo precedenti dottrinali a cui rifarsi per il tema della pedagogia nuova, né l'esperienza sovietica poteva contenere molte indicazioni, data anche la scarsità di materiale informativo»⁵⁷.

Nell'ambito dell'attivismo il secondo dopoguerra si è caratterizzato sin da subito attraverso l'opera della «cosiddetta “scuola di Firenze”», che ha rappresentato un «modello pedagogico» di «caratura nazionale e internazionale» ispirato ai valori della laicità, della democrazia e della libertà, teso al dialogo costruttivo con altri saperi di diversa matrice e cultura, sempre pronto a richiamare l'attenzione su una costante rimodulazione della teoria in relazione alle spinte sociali e alle emergenze educative, in una «tensione razionale, connessa alla criticità del sapere stesso e al suo esplicito impegno emancipativo (liberatore e democratico) rispetto tanto alla società quanto ai soggetti»⁵⁸.

In questa direzione sono state esemplari le numerose iniziative condotte per la creazione di concrete prassi educative. La fondazione della *Scuola-Città Pestalozzi*, collegata all'azione culturale promossa da Codignola attraverso un'organizzazione composta dalla casa editrice *La Nuova Italia* e la rivista «Scuola e città», grazie anche all'opera di Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis e Laporta con le monografie e le traduzioni relative a Dewey⁵⁹. L'istituzione dei CEMEA, i quali agivano sul terreno tanto dello studio quanto del tempo libero degli educandi e che si configuravano come spazio di «apprendimento e di formazione degli educatori», in un'ottica che prevedeva corsi residenziali in cui «i maestri venivano ad acquisire “tecniche” e metodi attivi operando in prima persona accanto agli altri [...] attraverso esperienze personali e di gruppo [...] e facendo scaturire [...] le riflessioni critiche di tipo operativo-didattico e di principi psico-pedagogici sottesi all'azione concreta sperimentata di prima mano»⁶⁰. Il

scritti, gli articoli, i dibattiti, gli interventi sui giornali e sulle riviste, relativi ai problemi educativi, pedagogici, scolastici (italiani, europei, sovietici) sono molti».

⁵⁷ Cfr. G. Bini, *op. cit.*, pp. 55-56: «Una dottrina marxista dell'educazione dovette essere se non costruita *ex novo* certamente approfondita nelle stesse sue linee generali, col solo riferimento agli scritti gramsciani quando se ne iniziò la pubblicazione e, molto più tardi, con una ricerca degli spunti pedagogici che potevano essere dedotti dal marxismo dei classici».

⁵⁸ Cfr. F. Cambi, *Un modello pedagogico ancora centrale*, in «Studi sulla formazione», 1, 2013, p. 7. Per un ulteriore approfondimento, sempre nello stesso numero della rivista citata, cfr. AA. VV., *Dossier. La scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*, *ibid.* Si veda altresì F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta 1950-1975*, Napoli, Liguori, 1982.

⁵⁹ Cfr. R. Fornaca, *op. cit.*, p. 171.

⁶⁰ I. Pescioli, *La formazione dell'insegnante della scuola di base: il contributo del movimento dell'educazione attiva*, in AA. VV., *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Atti del convegno internazionale tenutosi a Rimini dal 25 al 27 maggio 1979, Scandicci (Firenze), La

CEIS di Rimini, che nato dapprima come «*scuola-internato di tipo nuovo*», si affiancherà ben presto al movimento dei CEMEA, coniugando il lavoro svolto sul territorio con una sperimentazione pedagogica di respiro internazionale, che si arricchirà anche di approfondimenti incisivi sul versante dell'integrazione della disabilità attraverso il ruolo delle «comunità di sostegno»⁶¹.

Dinanzi a queste iniziative la pedagogia marxista, alla luce dei testi gramsciani, imbastiva un confronto vivace segnato da alcuni passaggi cruciali: la pubblicazione sulla rivista «*Riforma della scuola*», nel 1962, degli atti del famoso dibattito su *Contenuti e metodi* che si protrarrà anche dopo e che vedrà alternarsi momenti di critica serrata a tentativi di riavvicinamento⁶²; la constatazione di un certo rilievo che avevano assunto le tecniche di Freinet e il *Movimento di Cooperazione Educativa* tra molti educatori comunisti. Quest'ultimo, infatti, caratterizzandosi come pedagogia popolare, non trovava apprezzamento tra i responsabili della cultura del PCI, in quanto veniva bollato come mero tecnicismo privo di una reale incidenza sulle sorti dei gruppi subalterni. Tuttavia era notevole il coinvolgimento da parte di illustri educatori – ad esempio Bruno Ciari – aderenti al marxismo⁶³.

Come aveva ribadito Cambi, in una monografia del 1974, era sul nesso scuola-società che si giocava, nel dopoguerra, il legame tra Marx e Dewey, ossia su come si configuravano «in una società dinamica, pluralistica, rivolta alla propria ricostruzione [...] un ventaglio di problemi teorici riguardanti la funzione della scienza e della prassi politica»⁶⁴. Se infatti «il richiamo comune alla socialità dell'atto educativo e della scuola»⁶⁵ consigliava una riflessione intorno ai due autori e su come fosse possibile generare un incontro libero dagli ideologismi del «piano strategico»⁶⁶, in questo frangente la presenza di Gramsci riattivava «l'istanza umanistico-prassica» della pedagogia, «che nel concetto di egemonia e nella fondazione culturale e storica di essa si allarga a criterio “universalistico” di formazione umana, individuale sociale e politica in un unico “blocco”»⁶⁷.

Nuova Italia Editrice, 1984, p. 92.

⁶¹ Cfr. G. Jacobucci, *Aspetti sociali e educativi del recupero dell'handicappato nella comunità*, *ibid.*, pp. 80-85.

⁶² Cfr. R. Fornaca, *op. cit.*, pp. 189-90: «Il Convegno risultava importante, come sottolineò la Bertoni Jovine, perché chiariva la posizione dei comunisti italiani nei confronti delle riforme scolastiche, dei modelli educativi e pedagogici e delle correnti più rappresentative del movimento attivistico. A distanza si possono cogliere due altri elementi: la scarsa attenzione alle problematiche pedagogiche e scientifiche specie nel settore psicologico e l'avvertita sensazione che il confronto sulla scuola italiana non poteva essere ricondotto al solo dibattito sull'attivismo, sul cambiamento delle tecniche e delle metodologie, perché detto confronto era politico, economico, sociale, culturale, istituzionale».

⁶³ Cfr. G. Bini, *op. cit.*, pp. 175-79.

⁶⁴ Cfr. F. Cambi, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna 1815-1970*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 152.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 155.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 156.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 160.

Ancor prima Cives, sul finire dell'anno 1965, nella rivista «Il maestro oggi», affrontava il rapporto dialettico e conflittuale tra la «proposta educativa marxista» e l'attivismo. Sottoscrivendo il concetto che una certa impostazione pedagogica fosse sì morta – intesa come visione aprioristica – e concedendo dunque al marxismo il merito di avere liberato il congegno educativo da un'impostazione solipsistica, alla luce della «terza tesi marxiana su Feurbach», Cives ribadiva il carattere pratico delle idee. Ciò aveva il merito di rilanciare il ruolo dell'educazione come motore del cambiamento sociale, ma non ingenuamente – ossia come primato della scuola sulla società –, bensì come estensione del rapporto pedagogico a tutti i settori della vita. Seguendo tale impostazione, il marxiano nesso «educazione-società», insieme ad una visione onnilaterale dell'uomo e al tema del lavoro declinato secondo l'istruzione politecnica, per Cives incontrava il «generale movimento dell'attivismo», ma se ne discostava sul terreno dell'accettazione dei metodi psicologici. Proprio Gramsci si configurava, allora, come il *trait d'union* tra queste due concezioni educative. Sebbene il pensatore sardo fosse sostanzialmente alieno da motivi inclini alla psicologia, emergeva «la modernità dell'impostazione gramsciana, in quella sua battaglia per l'universalizzazione e diffusione dello spirito scientifico, da attuarsi attraverso lo strumento della scuola unica». Di fatto, ribadiva Cives, la polemica di Gramsci contro lo spontaneismo educativo precisava il rifiuto non già dell'attivismo, ma di quelle correnti che dell'attivismo avevano fatto un metodo applicabile a qualsiasi finalità, come fosse un contenitore vuoto da riempire con qualsiasi contenuto. In realtà, l'attivismo affondava le sue radici in una visione emancipativa dell'uomo molto affine a quella marxiana e particolarmente evidente in Gramsci, la cui componente psicologica (l'attenzione didattica all'educando *in primis*) nell'epoca industriale significava formazione intorno ad un principio educativo «proiettato nella prospettiva umanistica scientifica e democratica»⁶⁸. È dunque possibile convenire con Cives quando già nel 1960 scorgeva nell'attivismo di matrice deweyana un'impostazione che faceva perno sullo «spirito scientifico», in quanto «fare del metodo serio, in maniera seria, scientifica, può essere in fondo fare una certa filosofia [proprio perché] ogni metodo implica già una certa visione del mondo»⁶⁹.

Vincere la scommessa educativa in un'epoca dominata dalla pervasività tecnologica, dentro i ritmi forzati dell'industrialismo, portava lo stesso Gramsci, già all'epoca della nascita del nuovo modo di produzione, ad identificare nella scienza il fattore principale di organizzazione della società, scorrendo così nel metodo scientifico il vero *turning point* dell'epoca moderna, sia come elemento di dissoluzione di una concezione del mondo ancorata alla metafisica, sia «per i valori *metodologici* elaborata da questa, vale a dire per la concezione attiva e correlativa del conoscere e dell'oggettività»⁷⁰.

⁶⁸ G. Cives, *Marxismo e attivismo*, in «Il maestro oggi», 24, 1965, pp. 16-26.

⁶⁹ Id., *Scelta dei contenuti*, in «Riforma della scuola», 4, 1960, p. 5.

⁷⁰ F. Frosini, *op. cit.*, p. 88.

Si intende per scienza l'attività teorica o l'attività pratico-sperimentale degli scienziati? Io penso che deve essere intesa in questo secondo senso e che Engels voglia affermare il caso tipico in cui si stabilisce il processo unitario del reale, cioè attraverso l'attività pratica, che è la mediazione dialettica tra l'uomo e la natura, cioè la cellula «storica» elementare. Engels si riferisce alla rivoluzione che ha apportato nel mondo scientifico in generale, e anche nell'attività pratica, l'affermarsi del metodo sperimentale, che separa veramente due mondi della storia e inizia la dissoluzione della teologia e della metafisica e la nascita del pensiero moderno, la cui ultima e perfezionata espressione filosofica è il materialismo storico. L'«esperienza» scientifica è la prima cellula del nuovo processo di lavoro, della nuova forma d'unione attiva tra l'uomo e la natura: lo scienziato-sperimentatore è un «operaio», un produttore industriale e agricolo, non è puro pensiero: è anch'egli, anzi egli è il primo esempio di uomo che il processo storico ha tolto dalla posizione di camminare sulla testa, per farlo camminare sui piedi [Q. 4, pp. 473-74].

Invocando quindi le dovute cautele – non si può disconoscere che il dibattito sulla scuola italiana sia sempre stato un terreno di scontro politico teso a rimarcare posizioni fortemente ideologiche – questo incontro tra la lettera di Gramsci e l'attivismo ha generato una ricaduta positiva in alcune acquisizioni del panorama scolastico italiano, influenzando in una certa misura le scelte politico-istituzionali. Se c'è stato un dialogo costruttivo tra ambedue le posizioni, pur fra attriti e scontri politico-ideologici, ciò è risultato evidente nel respiro che quelle scelte teoriche hanno rilasciato, nei limiti del possibile, nel dibattito educativo nazionale in alcune delle riforme approntate e al sistema scolastico e, più in generale, a quello formativo.

Innanzitutto giova ricordare come gli *Orientamenti didattici* del 1955 per la scuola elementare siano un chiaro portato della ricca e variegata esperienza dell'attivismo, come anche «le classi attive con la supervisione del Centro didattico nazionale della scuola secondaria del ministero della Pubblica Istruzione»⁷¹. Allo stesso modo non si può tacere come l'istituzione della scuola media unica possa essere considerata una realizzazione che in germe era presente negli scritti gramsciani carcerari. All'epoca della L. 1859/62 (*Istituzione e ordinamento della scuola media statale*) Osvaldo Panfilì notava come la scuola unica prefigurata dal pensatore sardo, nel quaderno sugli intellettuali, era «forse la più avanzata e più lucida tra quelle concepite in clima gentiliano, e che la nostra scuola ottennale, nella complessità delle sue contraddizioni, è stata articolata con un certo numero d'anni di ritardo su uno

⁷¹ P. Orefice, *Pedagogia sociale. La dimensione sociale della scuola e dell'educazione degli adulti nell'Italia contemporanea*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995, p. 71.

schema affine a quello di Gramsci»⁷². Anche sul terreno dell'educazione degli adulti è possibile scorgere le influenze di ambedue i modelli. Durante gli anni Settanta, complice l'approvazione dei *Decreti Delegati*, «con il decentramento e con le 150 ore»⁷³, grazie soprattutto alle spinte associative che mettevano l'accento sia sull'educazione degli strati marginali della società, sia sul raccordo tra istruzione e lavoro, «con il passaggio dal primato del maestro a quello dell'allievo»⁷⁴, il sistema scolastico si apriva alla dimensione territoriale. Era la nascita di quella che veniva considerata, pur sempre tra molte difficoltà, la scuola-comunità, in cui il vertice maestrocentrico si trasformava e cedeva il passo, lentamente, alla primalità dell'apprendimento sull'insegnamento. La conoscenza del *background* dell'allievo, con il ruolo centrale assegnato alla motivazione e agli interessi; «i procedimenti di individualizzazione» dell'insegnamento; il «valore formativo» attribuito alle attività pratiche; le «emozioni», il loro sviluppo in una dinamica relazionale attenta alla costruzione del processo di apprendimento; il «lavoro di gruppo» e la «cooperazione», come strumenti adatti alla crescita di interazioni positive con l'altro da sé; l'attenzione all'«ambiente» in cui matura il processo di apprendimento a livello sia interpersonale che intellettuale⁷⁵. Nel caso dell'educazione degli adulti ciò avveniva grazie ad una rete operativa che nell'azione locale, molecularmente, investiva la trama sociale: «in questo modo il macrorapporto classico educazione-società diventa[va] microrapporto educazione-territorio». Un «laboratorio» di opportunità formative e lavorative per la crescita personale, che nell'ottica dell'educazione permanente, così come veniva espressa nel «Rapporto Faure dell'UNESCO», corrispondeva al principio di educazione «rivolta a qualunque uomo» e qualsiasi età, poiché si intendeva come costruzione di una «città educativa»⁷⁶. Un concetto dunque non molto dissimile, a dire il vero, da quelle proposizioni gramsciane sullo sviluppo orizzontale degli istituti educativi in seno alla società civile, come organizzazione materiale della cultura di una determinata società, cioè come necessaria presenza di più fattori, scolastici ed extrascolastici, che concorrono alla creazione di quel clima educativo adatto alla formazione del soggetto collettivo. Scriverà in proposito il pensatore sardo: «l'avvento della scuola unitaria significa l'inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale [...] in una nuova situazione di rapporti tra vita e cultura» [Q. 12, p. 1538].

⁷² O. Panfili, *Gramsci e il suo pensiero in rapporto alla scuola e all'educazione*, in «I problemi della pedagogia», 5-6, 1964, p. 767.

⁷³ P. Orefice, *Pedagogia sociale. La dimensione sociale della scuola e dell'educazione degli adulti nell'Italia contemporanea*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *op. cit.*, p. 71.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 72.

⁷⁵ G. Tassinari, *Teoria e storia della didattica*, *ibid.*, p. 105.

⁷⁶ P. Orefice, *Pedagogia sociale. La dimensione sociale della scuola e dell'educazione degli adulti nell'Italia contemporanea*, *ibid.*, pp. 76-77.

In un libro seminale elaborato qualche anno dopo il crollo dell'Unione Sovietica, Cambi ha giustamente rilevato come il modello pedagogico marxista, sgombrato dai residui della lotta ideologica e dal peso di una contrapposizione oramai di facciata, trova ancora in Gramsci un potenziale teorico ottimale da spendere nella società della conoscenza contemporanea. Si tratta di liberare un potenziale innovativo che vede nel pensatore sardo non solo il militante politico impegnato nella lotta, ma anche il teorico democratico che ripensa la democrazia dentro il socialismo e nell'epoca della *crisi* della società di massa. Considerando come oggi «la società [...] riarticola il potere su molti centri e lo disarticola come gestione unitaria», è evidente come il vettore utopico giochi, nello spettro riflessivo di Gramsci, una doppia funzione: «di fare del potere un servizio dell'emancipazione di tutti e di fare della pedagogia la vera faccia della politica», proprio perché egli prefigura, nei termini di una «*democrazia radicale*», una «nuova società, progressista ed egualitaria, autocontrollata da tutti i suoi costruttori, caratterizzata dal pluralismo (sia pure unitario) dei suoi istituti»⁷⁷. Gramsci stesso è stato colui che più di tutti, nell'alveo dei marxismi, ha sezionato il capitalismo descrivendolo come strutturalmente caratterizzato dalla categoria «di crisi organica» [Q. 8, p. 1078], inteso come «produzione di contraddizioni continuamente riassorbite sul terreno superstrutturale», ossia quello della società civile. Una crisi che «indica piuttosto l'aprirsi di contraddizioni a vari livelli [...] e il fatto che queste contraddizioni sono sempre ricomprese all'interno di una lotta per l'egemonia, sono cioè sempre espressioni di *prassi* contrapposte sul terreno sociale». Ed è nella scuola, luogo di produzione intellettuale, che questa lotta per l'egemonia – in quanto si identifica con la funzione degli intellettuali – «viene ad acquisire lo statuto nevralgico di momento decisivo per la risoluzione della crisi e, al contempo, la sua manifestazione più virulenta, perché luogo centrale di svolgimento della lotta»⁷⁸.

⁷⁷ F. Cambi, *Gramsci «pedagogista»: prospettive per una rilettura* (1992), in Id., *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, Scandicci (Firenze), la Nuova Italia, 1994, pp. 133-34.

⁷⁸ F. Frosini, *op. cit.*, p. 190.